érudit
www.erudit.org

Article

« Éducation relative à l'environnement, dialogue intercommunautaire et apprentissage du vivre-ensemble »

Nayla Naoufal

Éducation et francophonie, vol. 37, n° 2, 2009, p. 186-203.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: http://id.erudit.org/iderudit/038823ar

DOI: 10.7202/038823ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. *Érudit* offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Document téléchargé le 12 février 2017 08:32

Éducation relative à l'environnement, dialogue intercommunautaire et apprentissage du vivre-ensemble

Nayla NAOUFAL
Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Il existe peu de recherches et de pratiques en éducation relative à l'environnement (ERE) qui participent explicitement à la création d'une dynamique de paix. Ni la recherche en éducation, ni les organismes d'éducation populaire et communautaire, ni le milieu éducatif formel, ni le grand public ne prennent généralement en compte les liens entre les problématiques environnementales et l'émergence de conflits, exception faite de quelques organismes non gouvernementaux. Or, la dégradation du milieu de vie et l'apparition ou l'exacerbation de guerres sont interdépendantes et étroitement liées, tout comme le sont la protection de l'environnement et la création d'une dynamique de paix. Il importe certes de prendre en compte ce double enjeu dans la recherche et la pratique en ERE. L'éducation relative à l'environnement peut contribuer à l'apprentissage du vivre-ensemble dans un environnement partagé, notamment à travers des projets collectifs et concrets de résolution de problèmes et d'écodéveloppement. Cet article présente notamment deux exemples d'interventions : un projet de coopération hydrique et environnementale entre communautés voisines en conflit politique et un projet de jardinage collectif réunissant

des groupes précédemment en guerre. Ces démarches participent à la consolidation de la paix et à l'innovation sociale.

Signalons d'entrée de jeu que la méthodologie adoptée pour la rédaction de cet article est celle d'une démarche réflexive et critique de synthèse d'une recension d'écrits exhaustive sur un ensemble de thématiques et sur les liens entre celles-ci : environnement, guerre, éducation, ERE, consolidation de la paix, projets éducatifs contribuant à une dynamique de paix, etc. Elle intègre des éléments d'une recherche spéculative, à savoir « un travail de l'esprit produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques » (Van der Maren, 1995, p. 134), en vue de proposer des pistes de réflexion sur la contribution de l'ERE à la création d'un dialogue intercommunautaire environnemental et à la construction d'une dynamique de paix.

ABSTRACT

Environmental education: an intercommunity dialogue and an apprenticeship on learning how to share the planet

Nayla NAOUFAL
University of Quebec in Montreal, Québec, Canada

There is little research and few educational practices in the field of environmental education (EE) that contribute to creating a dynamic of peace. Generally, educational researchers, popular and community education organizations, the formal education milieu and the general public neglect the relationship between environmental problems and the emergence of conflicts, with the exception of a few non-governmental organizations. The declining quality of living environments and the appearance or exacerbation of wars are interdependent and closely linked, as are the protection of the environment and the creation of a dynamic of peace. With this in mind, we wonder if this issue should be part of EE research and practice. Environmental education can contribute to teaching people and communities how share an environment, notably through real community projects on problem solving and eco-development. This article presents two intervention examples: A water and environment cooperation project between neighbouring communities involved in a political conflict, and a collective gardening project uniting groups that were previously at war with each other. These projects contribute to consolidating peace and societal innovation.

RESUMEN

La educación relativa al entorno ecológico, diálogo ínter-comunitario y aprendizaje del vivir-juntos

Nayla NAOUFAL
Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Hay pocas investigaciones y prácticas en educación relativa al entorno ecológico (ERE) que participen a la creación de una dinámica de paz. Ni la investigación en educación, ni los organismos de educación popular y comunitaria, ni el medio educativo formal, ni el gran público toman en cuenta las relaciones entre los problemas del medio ambiente y el surgimiento de conflictos, a la excepción de algunos organismos no gubernamentales. Ahora bien, la degradación del medio de vida y el surgimiento o el aumento de guerras son interdependientes y están estrechamente vinculados. Por ello, lo que está en juego ¿acaso no debería integrarse en la investigación y en la práctica de la ERE? La educación sobre el medio ambiente puede contribuir al aprendizaje de las personas y de las comunidades a vivir juntos en un medio ambiente compartido, sobre todo a través de proyectos colectivos y concretos de resolución de problemas y de ecodesarrollo. Este artículo presenta dos ejemplos de intervención: un proyecto de cooperación hídrica respetuoso del medio ambiente entre comunidades vecinas pero en conflicto político, y un proyecto de jardinería colectiva que reúne grupos que antes estaban en guerra. Estas acciones contribuyen a la consolidación de la paz y a la innovación social.

Les liens entre paix, guerre et dégradation environnementale souvent occultés en éducation relative à l'environnement

La recherche et les pratiques en éducation relative à l'environnement (ERE) prennent trop peu en compte les liens réciproques entre la dégradation du milieu de vie et l'émergence ou l'exacerbation des conflits, notamment les impacts néfastes des guerres sur l'environnement (Thésée et Carr, 2008; Carr, 2007). En effet, l'environnement est toujours dégradé, voire détruit, par un conflit armé (Vadrot, 2005, p. 13). Selon le philosophe et sociologue Herbert Marcuse, pour qui militer contre la guerre correspond à un engagement à l'égard de l'environnement :

> la guerre, génocide contre le peuple, est aussi « terricide » dans la mesure où elle s'attaque aux sources et ressources de la vie même. Il ne suffit plus d'en finir avec les hommes vivants : il faut aussi interdire l'existence même à ceux qui ne sont pas encore nés, en brûlant et en empoisonnant la terre, en défoliant les forêts […] (Marcuse, 2008, p. 74).

Par ailleurs, la dégradation de l'environnement et la diminution des ressources entraînent l'augmentation des tensions socioéconomiques et des conflits, ainsi que de la tendance à avoir recours à la force militaire (Mische, 2004, p. 47).

Selon Carr (2007), le débat actuel sur la crise environnementale et les changements climatiques a occulté les conséquences environnementales désastreuses des conflits armés. Pour cet auteur, l'éducation formelle doit nécessairement intégrer une compréhension de ces impacts ainsi qu'une analyse critique des liens entre la politique locale de l'État et ses agissements à l'étranger. En raison des interdépendances entre pays développés et pays en développement, les questions à caractère éloigné (telles que les guerres, soulèvements, coups d'État et famines qui ont lieu à l'étranger) ont toujours une dimension locale (Carr, 2007). La réflexion de l'auteur porte sur l'éducation dans les pays développés. Cependant, l'éducation dans les pays émergents et les pays en développement, notamment les anciennes colonies, semble avoir avantage à se pencher également sur les effets environnementaux et socioculturels des politiques des pays dominants et des guerres, qu'elles soient internes ou externes, et ce, dans une perspective de déconstruction des rapports de pouvoir et de clarification des problématiques sociales, environnementales et éducationnelles. L'éducation doit permettre de porter un regard critique sur les relations entre conflits et environnements et œuvrer pour l'instauration d'un rapport humain à autrui et au milieu de vie qui soit harmonieux et significatif.

Par ailleurs, dans le contexte des conflits internes dans des pays caractérisés par une diversité culturelle (notamment religieuse, ethnique ou linguistique), l'intolérance entre différentes communautés est présente dans toutes les facettes du conflit et de ses répercussions. « La mémoire historique des griefs est mobilisée à travers une combinaison de facteurs politiques, économiques et sociaux, qui entraînent un point culminant d'intolérance et d'hostilités entre groupes » (traduction libre, Blagojevic, 2007, p. 555). Ces problèmes peuvent mener à un conflit armé s'ils ne sont pas résolus, comme en Irak, en Bosnie, au Rwanda (*ibid.*) et au Liban. Blagojevic (2007) souligne l'importance de la consolidation de la paix par la réconciliation dans des contextes de sociétés multicommunautaires après un conflit. La réconciliation constitue la transformation des relations entre communautés qui peut se produire sur les plans politique, social, économique ou infrastructurel (*ibid.*). Blagojevic (2007) donne des exemples de programmes de consolidation de la paix par la réconciliation, par exemple une initiative de radio de la paix au Rwanda et un projet de dialogue de femmes de diverses communautés en Bosnie autour du droit au retour chez soi. Il nous semble que cette approche de consolidation de la paix par la réconciliation après un conflit devrait faire appel à différents types d'interventions, sur divers plans, et intégrer une dimension éducative transversale. Comme nous le verrons plus loin, une intervention de réconciliation peut avoir lieu également sur le plan écologique.

Tout comme la dégradation de l'environnement et l'émergence de conflits sont interdépendantes, se créant l'une l'autre, la préservation du milieu de vie et l'instauration ou la reconstruction d'une dynamique de paix sont étroitement liées. La paix est une condition préalable (mais non suffisante) à la protection de l'environnement.

La protection de l'environnement en tant que finalité partagée

Tout comme la dégradation de l'environnement et l'émergence de conflits sont interdépendantes, se créant l'une l'autre, la préservation du milieu de vie et l'instauration ou la reconstruction d'une dynamique de paix sont étroitement liées.

La paix est une condition préalable (mais non suffisante) à la protection de l'environnement (Mische, 2004, p. 47). Ainsi, l'intégrité du milieu de vie est caractérisée, entre autres, par la cohésion sociale et l'entente entre groupes sociaux (Weintraub, 1995). La construction d'un rapport positif avec l'environnement passe par des relations positives entre ses habitants. Notamment, l'action socioécologique, collective et individuelle nécessite une stabilité sociopolitique ainsi que la sécurité physique et affective des personnes indispensable au désir d'engagement (Naoufal, 2008a).

La protection de l'environnement pourrait constituer une finalité supérieure, permettant d'amoindrir ou de surmonter l'hostilité entre diverses communautés au sein d'un pays ou à travers les frontières...

En outre, la protection de l'environnement pourrait constituer une finalité supérieure, permettant d'amoindrir ou de surmonter l'hostilité entre diverses communautés au sein d'un pays ou à travers les frontières (Clayton, 2003, p. 59-60), voire de rapprocher ces dernières. Selon certains chercheurs, la préoccupation et l'engagement à l'égard des problématiques socioécologiques pourraient même devenir une finalité pour laquelle œuvreraient ensemble tous les êtres humains et tous les États, dépassant leurs antagonismes internes pour ce faire (Oskamp, 2000; Clayton, 2003, p. 60). Selon le chercheur en psychologie sociale Sherif (1966), l'adoption d'une telle finalité, dite « finalité supérieure » (*superordinate goal*, traduction libre, Sherif, 1966, p. 88), par plusieurs groupes ou entités implique leur coopération et participation. Inaccessible pour chaque groupe de manière isolée, cette finalité n'est donc pas *commune* mais ***partagée***. Supplantant les autres buts des groupes (Sherif, 1966, p. 88), une telle finalité est basée sur des intérêts partagés, suffisamment puissants pour l'emporter sur les antagonismes et mener vers des mécanismes pratiques de coopération (*ibid.*, p. 100). Cette coopération peut réduire les visions négatives à l'encontre des autres groupes sociaux et pays ainsi que les possibilités de futures disputes.

Des possibilités de finalités supérieures existent dans divers domaines (Sherif, 1966, p. 107), notamment la protection de l'environnement. Cependant, de telles finalités ne peuvent être unilatéralement proposées par un groupe; elles doivent émerger et s'imposer d'elles-mêmes à travers les relations entre communautés (*ibid.*).

Une finalité supérieure portant sur la protection de l'environnement peut être partagée par des groupes intra-étatiques ou interétatiques ou bien par des États. En effet, certains de ces pays utilisent depuis longtemps la coopération autour de la résolution de problèmes écologiques en vue de renforcer leurs relations diplomatiques ou d'aider à la résolution de conflits (Le Prestre, 2005, p. 414-415). Cette démarche peut « contribuer à renforcer la sécurité et la stabilité internationale en créant des habitudes de coopération » (Le Prestre, 2005, p. 414). À titre d'exemple de coopération environnementale entre pays ou collectivités, on peut penser à l'entente des États riverains de la mer Baltique pour remédier à la pollution de cette mer (Westing, 1989, p. 12), à la collaboration de l'Inde et du Pakistan, pourtant en conflit, autour de l'Indus, à l'accord sur l'eau dans le traité de paix israélo-jordanien, à la coopération de deux localités palestinienne et israélienne (Tulkarem et Emek Hefer) pour le recyclage des déchets des pressoirs à olives (Harari, 2008, p. 20), etc.

La contribution potentielle de l'ERE à la consolidation de la paix et à l'innovation sociétale

Si la préservation de l'environnement doit constituer une finalité supérieure pour des communautés, correspondant à un désir d'action puissant et l'emportant sur toutes les autres motivations, il est indispensable de développer ou de renforcer chez ces dernières un rapport à l'environnement harmonieux et significatif, d'où le grand intérêt de l'éducation relative à l'environnement. Ainsi, dans des contextes de conflits internes, l'ERE peut aider à construire une relation harmonieuse avec l'environnement et à créer un nouveau type de dialogue entre les communautés autour du milieu de vie partagé (Naoufal, 2008a), notamment par des projets coopératifs de résolution de problèmes environnementaux concrets (Sauvé et Orellana, 2004, p. 111). Cette résolution devient alors une finalité supérieure qui permet de réduire l'inimitié ou l'hostilité entre les collectivités et de prendre la mesure de la responsabilité partagée à l'égard de l'environnement partagé. Pour Pickering (2006), des projets intercommunautaires visant à traiter des préoccupations pratiques aident à construire des relations positives entre communautés. L'ERE peut certes contribuer à l'innovation sociale, participant à l'édification d'une cohésion et harmonie sociétale, réunissant différents groupes autour de la résolution de problèmes socioécologiques et de l'amélioration du milieu de vie. Adoptant une posture sociocritique, l'ERE permet en particulier de déconstruire les problématiques sociopolitiques, surtout les relations entre les communautés afin de les comprendre et de les transformer, et de contribuer ainsi à la création d'une dynamique de paix (Naoufal, 2008a). Par une pédagogie de projet ancrée dans le milieu commun, l'ERE peut générer un dialogue intercommunautaire et faire prendre conscience des identités et des intérêts partagés avec des membres d'autres collectivités (*ibid.*). Le projet de jumelage de communautés riveraines Bons voisins de l'eau constitue un exemple très intéressant en la matière, comme nous le montrerons ultérieurement.

Dans des contextes de conflits internes, l'ERE peut aider à construire une relation harmonieuse avec l'environnement et à créer un nouveau type de dialogue entre les communautés autour du milieu de vie partagé...

Ainsi, la préservation de l'environnement en tant que finalité supérieure acquiert de l'importance à travers les contacts intercommunautaires et la diversification et l'augmentation des préoccupations environnementales (Sherif, 1966, p. 147). Plus il y a de projets de gestion environnementale et d'écodéveloppement partagés, plus les questions écologiques en tant que préoccupations partagées deviennent proéminentes pour les groupes. Par conséquent, l'ERE est interpellée pour stimuler et mettre en place de nombreux projets de coopération et des interventions éducatives intercommunautaires en environnement.

Il faut noter que dans des contextes de tensions intercommunautaires l'action éducative en environnement devrait se faire de manière continue en vue de favoriser la durabilité des résultats et des transformations, notamment en ce qui concerne les modifications des représentations individuelles et collectives à l'égard de l'environnement et des autres personnes et communautés (d'après Vrasidas et collab., 2007) nécessaires pour créer une dynamique de paix et une relation harmonieuse à l'environnement. En effet, nous savons que si ces modifications ne sont pas soutenues par un contexte social propice, elles seront difficilement maintenues (*ibid.*). Nous savons aussi qu'il est ardu d'instaurer de manière durable un rapport harmonieux au monde

dans des situations d'après-guerre, caractérisées par un sentiment général d'indifférence à l'égard de la plupart des problématiques socioécologiques, exception faite des questions relatives à la survie, comme l'accès à l'eau et à l'énergie (Naoufal, 2008a), et où les systèmes politiques, économiques, politiques et éducationnels du pays ont souvent été considérablement et durablement affectés par le conflit armé (d'après Formoli, 1995).

Politiques publiques, protection de l'environnement et consolidation de la paix

Les questions environnementales comportent à la fois des problématiques de « basse importance politique » et des problématiques de « haute importance politique » qui contraignent des autorités gouvernementales en conflit à leur accorder beaucoup d'attention politique et à coopérer comme dans le cas de l'eau au Moyen-Orient (Harari, 2008, p. 9). À titre d'exemple, en 1994, la Jordanie et Israël ont signé un traité de paix accompagné de provisions liées à l'eau, portant notamment sur le partage des ressources des fleuves du Yarmouk et du Jourdain et sur un cadre de coopération israélo-jordanien pour le développement de nouvelles sources hydriques au moyen de projets hydrauliques communs (Lonergan et Brooks, 1995). Insuffisante pour transcender les dissensions politiques, cette coopération technique peut catalyser un processus d'accord politique déjà existant et « resserrer les liens nouveaux dans une perspective de gains mutuels », selon Le Pestre (2005, p. 415).

Négligées par les gouvernements et ne figurant pas dans leurs priorités, les questions environnementales non prioritaires peuvent toutefois constituer un sujet de dialogue et de collaboration dans le cadre d'un conflit, qui ne risque pas de dégrader davantage les relations intergouvernementales (Harari, 2008, p. 9), permettant de faciliter d'autres coopérations et de réduire les hostilités. Ali (2003) déplore le fait que les problématiques écologiques sont souvent considérées par la majorité des autorités publiques comme peu importantes et ne touchant pas à aux besoins immédiats des populations. Cependant, le caractère peu stratégique de ces questions n'occupant pas le devant de la scène présente l'avantage de permettre des initiatives locales et des interactions intercommunautaires, nécessaires à l'apprentissage du vivre-ensemble dans un environnement partagé (Harari, 2008, p. 9).

Un champ de recherche et de pratique relativement peu développé

Bien que la littérature, notamment en sciences politiques, mette parfois en lumière le rôle des problématiques environnementales dans le maintien de la paix et l'apparition ou l'intensification de conflits (voir par exemple Giordano, Giordano et Wolf, 2005; Homer et Dixon, 1999, p. 175), la recherche en ERE, les organismes d'éducation populaire ou communautaire, le milieu éducatif formel et le grand public ne

semblent pas prendre généralement en considération ces relations. Il existe en effet peu de recherches et de pratiques en ERE qui participent explicitement à la création d'une dynamique de paix. Par ailleurs, les quelques recherches et interventions éducatives en la matière (par exemple, Wenden, 2004; Nordland et Reardon, 1994) ne portent pas sur les sociétés pluralistes en proie aux tensions politiques, voire à des conflits armés. Quant aux programmes de recherche et d'intervention en matière d'éducation à la paix, ils prennent peu en compte les liens entre l'intégrité du milieu de vie et l'émergence des conflits, ne faisant de l'environnement ni un but, ni un agent, ni un objet de l'apprentissage (selon la typologie des conceptions de la relation entre éducation et environnement dressée par Sauvé, 1997, p. 18) comme pourrait le faire l'ERE participant à la création d'une dynamique de paix.

Cependant, font exception les programmes de certaines organisations non gouvernementales situées dans les Territoires palestiniens, en Jordanie et en Israël, un territoire et deux pays en butte à une sévère crise de l'eau (voir Bole-Richard, 2008; Gresh et Vidal, 2006, p. 173) et où la question du contrôle des ressources hydriques joue un rôle important dans le conflit historique et existant (Naoufal, 2008b). Notamment, deux organisations s'intéressent de près aux liens entre la protection de l'environnement et la dynamique de paix. B'Tselem, le Centre israélien d'information sur les droits humains dans les territoires occupés, établit des liens entre les droits humains et l'accès à l'eau, dénonçant les politiques israéliennes hydriques qui sont répressives et discriminatoires à l'égard des Palestiniens et mettant en exergue la dimension stratégique de l'« or bleu » pour l'État hébreu et dans le conflit israélo-palestinien (B'Tselem, sans date). Quant à l'organisation environnementale Friends of the Earth Middle East, elle a ceci de particulier qu'elle réunit Jordaniens, Israéliens et Palestiniens. Cette organisation, qui avait pour nom EcoPeace avant de rejoindre le réseau international des Amis de la Terre, s'est donné pour mission de « promouvoir à la fois le développement durable et la paix dans la région » en « créant les conditions nécessaires pour une paix durable » (Friends of the Earth Middle East, sans date, traduction libre). Les principaux arguments de cette organisation environnementale sont que « les populations et les écosystèmes de la région dépendent de nombreuses ressources partagées » et que plusieurs eaux de surface et eaux souterraines, comme le fleuve du Jourdain, constituent des « écosystèmes uniques et partagés au niveau de la région qui nécessitent une coopération régionale en vue d'être préservés » (Friends of the Earth Middle East, sans date, traduction libre). Il est fort intéressant que cet organisme environnemental ait intégré la paix ainsi que les liens entre la paix et les questions relatives à l'eau dans sa mission, ses préoccupations et ses projets, illustrant la prise de conscience des acteurs associatifs à l'égard des relations entre les conflits et l'environnement.

À la lumière des interdépendances entre les problématiques environnementales et le maintien de la paix, du manque de recherches et de pratiques éducatives prenant en compte ces liens ainsi que des grandes potentialités de l'ERE quant à la construction d'un dialogue avec l'*autre*, le développement du champ de l'éducation relative à l'environnement, en ce qui a trait spécifiquement à l'apprentissage du vivre-ensemble dans un milieu de vie partagé, semble constituer un enjeu important de la recherche, notamment francophone, en ERE.

Quelques pistes d'éducation relative à l'environnement pour la paix

Si plusieurs courants en ERE (d'après la cartographie des courants en éducation relative à l'environnement de Sauvé, 2003) pourraient être très pertinents au regard de la construction d'une dynamique de paix, le courant biorégionaliste présente un intérêt particulier à cet effet. Des démarches de coopération écologique entre communautés, intégrant certains fondements et pratiques de ce courant, pourraient en effet renforcer le sentiment de fierté et d'appropriation à l'égard du milieu de vie chez leurs membres, générant un sentiment de pouvoir-agir positif et de responsabilité vis-à-vis de l'environnement et des autres, personnes et groupes sociaux (Naoufal, 2008b, p. 44).

Une piste éducative très intéressante correspond à la mise en œuvre de projets ancrés dans le milieu de vie et mettant en valeur les richesses locales, notamment des projets de résolution de problèmes environnementaux pour et avec des apprenants appartenant à divers groupes (Naoufal, 2008a). Le thème du projet gagne à être défini par les apprenants et significatif à leurs yeux (*ibid.*). Un tel projet peut permettre aux personnes concernées de développer un sentiment d'appartenance à son égard et vis-à-vis de l'environnement local, et de générer ou renforcer un sentiment de pouvoir-agir positif (*empowerment*) sur l'environnement et sur le monde (d'après Sauvé et collab., 2001, p. 119-121). Et cette nouvelle identification en tant que personnes au fort pouvoir-agir environnemental les poussera à s'engager davantage dans une action socioécologique constructive (d'après Clayton et Opotow, 2003, p. 4), renforçant encore leur sens de pouvoir-agir. Les apprenants, surtout les jeunes, ont alors tendance à se percevoir davantage comme des acteurs, capables d'influer sur leur milieu de vie et leur existence, et moins comme des observateurs passifs et impuissants à l'égard du cours des choses.

Or, les personnes subissant ou ayant subi un conflit armé doivent faire face à de nombreux problèmes socioécologiques, tous de caractère prioritaire (d'après De Châtel, 2007, p. 59), et les ressources auxquelles elles peuvent avoir recours pour résoudre ces problèmes sont divisées et affaiblies par le grand nombre et la synergie des problématiques. Par conséquent, ces personnes se sentent souvent impuissantes à l'égard des problématiques environnementales. Cette observation vient de ma propre expérience de la vie par temps de guerre. En effet, aucune recherche sur le rapport à l'environnement des populations vivant ou ayant vécu une guerre n'a été repérée. Il s'agit d'une piste d'investigation pertinente à creuser en ERE, surtout considérant le nombre de conflits armés actuels dans le monde – environ 40, un chiffre relativement stable[1] selon Gal-Or et Giesen (2007) –, la dégradation écologique qui en découle et l'importance d'y remédier après le conflit, ce qui nécessite un engagement des personnes et des groupes sociaux.

1. Il est évident que le nombre de guerres en cours dépend de la définition du terme guerre. Cet article ne nous permettant pas d'approfondir les concepts de conflit et de guerre, nous nous contenterons d'indiquer que ces 40 guerres comprennent les guerres interétatiques, les guerres civiles (internes) et les guerres entre un État et une entité non étatique (Gal-Or et Giesen, 2007).

La construction d'une dynamique de paix à travers un dialogue environnemental constitue une thématique nouvelle (Harari, 2008, p. 24). Par conséquent, il existe peu de recherches théoriques et d'études de cas permettant d'évaluer la contribution potentielle de la coopération environnementale et de l'ERE à l'apprentissage du vivre-ensemble dans des zones de conflit (Harari, 2008, p. 9). Un exemple pertinent, cependant, est donné par le projet « Bons voisins de l'eau » (Good Water Neighbors Project) mis en place en 2001 par l'ONG Friends of the Earth Middle East (Harari, 2008, p. 19). Réunissant 17 communautés palestiniennes, israéliennes et jordaniennes voisines et frontalières, cette intervention éducative est basée sur la coopération en matière de gestion de ressources en eau partagées. Elle vise à instaurer une perception du partage de la région et de la responsabilité présente et future à son égard, établissant et renforçant les liens entre groupes en créant des avantages et des bienfaits communs (Harari, 2008, p. 20). La finalité supérieure des communautés participantes concerne la gestion et la conservation de l'eau partagée, et la prospérité écologique, économique et culturelle de la biorégion. Chaque collectivité réalise des projets concrets, en partenariat avec une collectivité dépendant des mêmes sources hydriques et située de l'autre côté du clivage politique. Ces projets sont animés par une personne de la région embauchée par l'ONG. Entre autres choses, les jeunes ont réduit du tiers la consommation en eau des écoles en utilisant l'eau de pluie ou l'eau grise et ils ont élaboré des jardins et des marécages écologiques permettant de recycler les déchets et les eaux usées. Les adultes ont institué des forums de discussion à propos de problématiques et de solutions touchant au milieu de vie avec des professionnels et des décideurs (Harari, 2008, p. 19). L'un de ces forums est à l'origine d'un chemin des Voisins, à savoir un itinéraire environnemental reliant toutes les communautés, valorisant leur patrimoine naturel et culturel et permettant d'attirer les touristes locaux, nationaux et étrangers, apportant des avantages économiques et mettant en exergue les bienfaits de la coopération par l'intermédiaire d'un programme d'écotourisme (Harari, 2008, p. 20). Idéologiquement, ce chemin est l'opposé du mur de séparation : il réunit au lieu de séparer (Roseman, 2008, p. 31).

Par ailleurs, deux communautés palestinienne et israélienne ont mis en place un projet géré conjointement d'agriculture soutenue par la communauté, apportant aux Palestiniens des avantages économiques et aux Israéliens des bienfaits alimentaires et sanitaires, améliorant les relations entre les deux groupes (Roseman, 2008, p. 31 et 35). Un tel projet de production alimentaire est relié à la nécessité de préserver les ressources hydriques partagées, le milieu de vie et l'accès aux terres agricoles (*ibid.*, p. 35), présentant des dimensions écologiques, sociales et politiques.

Il est difficile d'évaluer à moyen terme les effets de telles initiatives, d'autant plus que les résultats escomptés concernent des dynamiques complexes, continues, transversales et qui ont lieu à long terme (d'après Morrell, 2006, p. 16). Ils se manifestent chez les participants par la modification des représentations, l'augmentation de la bonne volonté et le développement d'un sentiment de confiance à l'égard des autres groupes, le support des élus locaux et les bienfaits (sociaux, écologiques et économiques) du projet (Roseman, 2008, p. 34). Selon une enquête réalisée par l'ONG Friends of the Earth Middle East auprès des animateurs locaux et des jeunes,

77 % des adultes interrogés pensent que le projet Bons voisins de l'eau a conduit à une meilleure compréhension des problèmes écologiques partagés avec la communauté voisine et 62 % d'entre eux estiment que les relations intercommunautaires en ont été améliorées (*ibid.*, p. 21). Une proportion de 78 % des jeunes interrogés disent être devenus amis avec des jeunes de la communauté partenaire (*ibid.*, p. 22).

Une pédagogie de projets apparentée au courant biorégionaliste, visant non pas à résoudre un problème socioécologique, mais à améliorer le milieu de vie tout en instaurant un dialogue entre communautés, peut également être très utile en vue de créer une dynamique de paix.

Une pédagogie de projets apparentée au courant biorégionaliste, visant non pas à résoudre un problème socioécologique, mais à améliorer le milieu de vie tout en instaurant un dialogue entre communautés, peut également être très utile en vue de créer une dynamique de paix. Une piste intéressante à cet effet est celle d'un projet de jardin collectif, qui présente un grand potentiel pour la création d'un lien social et de rapports intergénérationnels et interculturels, de même que pour l'intégration des personnes en marge ou de milieux défavorisés (Sauvé, Naoufal et Auzou, en préparation; American Community Garden Society, sans date). De plus, en aidant les personnes à acquérir une sécurité alimentaire, un projet de jardinage collectif peut contribuer à améliorer leur qualité de vie, ce qui concourt à leur intégration sociale et renforce l'harmonie et la cohésion sociétale (Sauvé, Naoufal et Auzou, en préparation).

Outre les avantages en matière de création d'un lien social, les projets de jardin collectif peuvent participer à la construction d'une dynamique de paix, constituant une stratégie d'ERE très intéressante dans un contexte de tensions et de conflits internes. Ainsi, un projet de jardinage collectif peut aider au développement d'un sentiment de responsabilité et d'appartenance à l'égard du milieu de vie et pourrait catalyser l'engagement vis-à-vis de ce dernier (Sauvé et collab., 2001, p. 119). Par ailleurs, un projet de jardinage collectif qui réunit plusieurs groupes, axé sur l'embellissement et l'amélioration du milieu de vie, et non focalisé sur la résolution d'un problème, fondé sur une représentation de l'environnement en tant que lieu d'appartenance et projet *intercommunautaire*, en tant que source de plaisir, détente, beauté et socialisation, est en mesure de renforcer de manière considérable le sens du pouvoir-agir (*empowerment*) des apprenants. En effet, dans cette action, ceux-ci font littéralement pousser quelque chose; ils embellissent et transforment de manière positive leur milieu de vie et favorisent leur sécurité alimentaire, de même que celle d'autrui (soit les membres de leur communauté d'appartenance et ceux des autres communautés participantes). Par conséquent, il est fort possible qu'un tel projet instaure, reconstruise ou renforce l'estime de soi des apprenants ainsi que leur sens de pouvoir améliorer le monde, ce qui peut générer un désir d'action socioécologique positive.

Or, cette action environnementale participe à la construction d'un rapport privilégié avec le milieu de vie. En effet, le rapport à l'environnement fonde l'action individuelle et collective à l'égard de l'environnement (d'après Pruneau et Chouinard, 1997), comme cette action influence à son tour le rapport à l'environnement. Il existe une boucle de rétroaction entre représentation du monde et agir. En outre, l'action menée dans un lieu avec autrui génère l'attachement à ce lieu (Pellow, 1992, p. 188 et 206) et aussi à l'autre (d'après Altman et Low, 1992, p. 7). L'action collective et environnementale peut participer à la construction d'une cohésion entre les communautés impliquées dans l'action (Naoufal, 2008a), le phénomène de cohésion

comprenant, entre autres, l'identification et l'engagement à l'égard à la fois des personnes et des lieux (Pellow, 1992, p. 188). Il apparaît ainsi qu'un projet de jardinage collectif constitue une piste d'intervention éducative potentiellement prometteuse, contribuant au dialogue entre collectivités et à la construction d'une dynamique de paix.

Ainsi, plus d'une quinzaine de jardins collectifs ont été mis en place en Bosnie-Herzégovine de 2000 jusqu'à aujourd'hui, sous l'égide et grâce au soutien financier de l'AFSC (American Friends Service Committee). Ce projet de jardinage communautaire réunit des personnes différant par l'ethnicité, la religion, l'âge et le niveau socioéconomique (des Bosniaques, des Serbes et des Croates) et intègre des personnes déficientes mentalement (AFSC, sans date). Ces jardins étaient cultivés, en février 2009, par 300 familles, soit 1400 participants, qui faisaient pousser carottes, pommes de terre, choux et oignons (*ibid.*). Il faut noter que ces jardins dits communautaires sont en fait de type intermédiaire entre le jardin communautaire et le jardin collectif; ce dernier constitue une parcelle unique gérée collectivement, alors qu'un jardin communautaire correspond à un ensemble de parcelles exploitées individuellement (selon Mahuzies-Sanuy, 2008, p. 22). Dans le cas qui nous intéresse, chaque famille de jardiniers dispose d'un lopin. Cependant, chacun des jardins est géré collectivement par les participants, qui collaborent et partagent le surplus de production et font du troc de légumes (Pierre, communication libre, 2009).

Les jardiniers apprenants, entre autres, sont formés à l'agriculture biologique et traditionnelle ainsi qu'aux aspects organisationnels de la production agricole (AFSC, sans date), visant une gestion indépendante des jardins par les participants (Morrell, 2006, p. 10). Des collaborations ont été établies avec des ONG locales et internationales, des organisations gouvernementales, des écoles et des universités. Les activités planifiées comprennent la formation de futurs formateurs au jardinage communautaire et écologique en vue de créer d'autres jardins (contribuant au renforcement de leur pouvoir-agir socioécologique) et la fondation d'une association des jardins communautaires en tant qu'organisation nationale, non gouvernementale et indépendante (AFSC, sans date).

Dans ce projet éducatif, la sécurité et la souveraineté alimentaires constituent une finalité supérieure, partagée par les trois communautés en présence. Les jardins « créent une atmosphère où la guérison et la réconciliation peuvent commencer, prenant appui sur le besoin commun de sécurité alimentaire chez des familles urbaines vulnérables » (traduction libre, AFSC, sans date). Ils correspondent à un lieu sécuritaire, physiquement et émotionnellement, pour les jardiniers selon Roberts (2005). Les participants travaillent main dans la main, les mains dans la terre.

Selon Davor Brdanovic, directeur du programme de jardinage, « le jardin est un lieu où se défaire des souvenirs de guerre. Les jardiniers s'inscrivent en tant que Bosniaques, Serbes ou Croates, mais en une semaine ils se disent tous jardiniers […] Ils réalisent qu'ils sont tous pareils, et que la plupart des meurtres de leurs proches pendant la guerre ont été commis par des criminels et des profiteurs et non par des personnes comme celles avec qui ils travaillent dans le jardin » (traduction libre, propos recueillis par Roberts, 2005, p. 25). En outre, Roberts (2005) insiste sur le caractère pragmatique du jardinage, qui permet de dépasser les hostilités entre participants et

qui a des bienfaits psychologiques. Ainsi, selon John Ferris, chercheur en géographie sociale et consultant auprès du programme de jardinage, « pour surmonter la dépression, les personnes ont besoin de faire quelque chose de positif avec autrui en plein air […] Pour survivre et cicatriser, les gens doivent dépasser leurs statuts de victimes [*engendrés par la guerre ou une autre catastrophe*] et développer une nouvelle identité de non-victime » (traduction libre, propos recueillis par Roberts, 2005, p. 26). Ces observations et ces éléments de réflexion mettent en exergue les avantages du jardinage collectif en vue d'instaurer ou de renforcer le pouvoir-agir, l'estime personnelle et le rapport harmonieux à autrui chez les apprenants et soulignent une possibilité de construction identitaire positive. Par ailleurs, une interaction harmonieuse avec la nature apporte aux personnes des bienfaits psychologiques et physiologiques, entre autres une confiance en soi, une meilleure forme physique et un bien-être psychologique (Kellert, 1997, cité p. 8-9) et diminue l'anxiété, le stress et la dépression (Parsons, Tassinary, Ulrich, Hebl et Grossman-Alexander, 1998).

Ce programme de jardinage collectif en Bosnie-Herzégovine a fait l'objet d'une évaluation indépendante de 10 jours (Morrell, 2006). Les stratégies de collecte de données adoptées sont l'entrevue semi-dirigée ainsi que le groupe de discussion et l'observation auprès de participants et d'acteurs de l'AFSC (*ibid.*, p. 14-17). Selon les résultats en matière de réconciliation, les jardiniers travaillent bien ensemble. Des amitiés entre personnes de différentes communautés se sont même nouées dans les jardins (*ibid.*, p. 9). Les bienfaits thérapeutiques comprennent une structuration du quotidien et l'attribution d'un but à ce dernier, la camaraderie et la compréhension entre participants, l'amélioration de la santé physique, un sentiment de sérénité résultant de l'environnement paisible du jardin, ainsi qu'un contact avec la nature et avec le processus de croissance végétale selon les participants (Morrell, 2006, p. 9). En matière de souveraineté alimentaire, la production des jardins suffit aux besoins des jardiniers en légumes et certains disposent même d'un surplus à partager, échanger ou vendre (*ibid.*, p. 10; Pierre, communication libre, 2009). Six jardins étaient indépendants en 2006, les autres étant tributaires de fonds externes (Morrell, 2006, p. 10). Le financement constitue une problématique majeure. La constitution des jardins en association nationale et leur autosuffisance à travers des initiatives rapportant des revenus sont pour l'instant difficiles à réaliser (*ibid.*, p. 11-12).

D'après la chercheuse Blagojevic (2007), les jardins collectifs constituent un moyen de consolidation de la paix (*peacebuilding*) par la réconciliation. Selon l'auteure, le projet pilote de jardinage collectif fournissait aux personnes appartenant à différents groupes ethniques en Bosnie-Herzégovine un lieu partagé et sécuritaire où elles pouvaient travailler ensemble et cultiver des légumes pour leurs familles, permettant également des échanges dans le cadre d'une activité procurant un bénéfice économique ainsi que la publication d'un guide de jardinage, destiné aux « personnes qui luttent pour surmonter les divisions communautaires » (traduction libre, Blagojevic, 2007, p. 560).

Aux formes de réconciliation proposées par Blagojevic (2007), il est pertinent d'ajouter un niveau de réconciliation écologique ou socioécologique, implicite chez l'auteure. Ainsi, les jardins comportent une dimension socioécologique et présentent

des avantages pour la création ou le renforcement de la sécurité alimentaire des apprenants et d'un lien significatif au milieu de vie et aux collectivités qui y demeurent, contribuant à faire des personnes des habitants de leur environnement, engagés, responsables et autonomes, dont l'existence est basée dans la mesure du possible sur les ressources locales. Une étude de cas qualitative en profondeur permettrait d'éclairer davantage les fondements et les pratiques du projet de jardinage communautaire en Bosnie-Herzégovine et de dégager des pistes éducatives en vue d'œuvrer pour un vivre-ensemble qui seraient transférables ou adaptables dans d'autres contextes.

Selon une recherche portant sur un programme de jardinage multiculturel dans une école en Australie, ce dernier a contribué au développement d'un sens d'appartenance au milieu local chez des enfants réfugiés ou délogés de leurs lieux de naissance, tout en favorisant des échanges interculturels (Cutter-Mackenzie, 2009), offrant ainsi des possibilités éducatives intéressantes pour le dialogue intercommunautaire.

L'intégrité environnementale et la stabilité sociopolitique étant interdépendantes, toute éducation relative à l'environnement vise intrinsèquement la création d'une dynamique de paix, en particulier dans une perspective de paix positive[2] et élargie. En effet, le concept de paix positive a été révisé récemment de manière à intégrer l'absence de violences organisées et systémiques contre l'environnement ainsi que la présence de normes d'équité sociale et écologique (d'après Harris et Mische, 2004, p. 171; d'après Harris et Mortison, 2003, p. 12). Ainsi, une question fondamentale que devrait approfondir, nous semble-t-il, la recherche en éducation relative à l'environnement est celle de la « lutte pour une extension du monde de la beauté, de la non-violence, du calme », qui n'est pas uniquement dans le contexte contemporain « une idée romantique, esthétique, poétique qui ne concerne que les privilégiés » mais « une question de survie » (Marcuse, 2008, p. 74). L'éducation relative à l'environnement semble même être un champ de recherche et de pratique très indiqué en la matière, surtout lorsqu'elle a pour visée la déconstruction et reconstruction du rapport au monde et qu'elle se caractérise par des approches créatives, critiques, innovatrices et transformatrices, et, par là même, subversives dans certains contextes.

2. La paix positive correspond non seulement à l'absence de violences physiques organisées et de guerre (la paix négative), mais également à l'absence d'injustices systémiques, d'oppression et de violences structurelles (politiques, économiques, répressives, etc.) et à la présence d'une démocratie participative où les citoyens sont impliqués de manière significative (Galtung, 1996, p. 3; Harris et Mische, 2004, p. 171; Iram, 2006, p. 4).

Références bibliographiques

ALI, S.H. (2003). Environmental Planning and Cooperative Behaviour: Catalyzing Sustainable Consensus. *Journal of Planning Education and Research*, *23*, p. 165-176.

ALTMAN, I. et LOW, S.M. (1992). Place Attachment: A Conceptual Inquiry, dans I. Altman et S.M. Low (dir.), *Place Attachment*. New York et Londres : Plenum Press, p. 1-12.

AMERICAN COMMUNITY GARDEN SOCIETY (sans date). *What is a Community Garden? Benefits of a Community Garden.* [En ligne]. http://www.communitygarden.org/learn/. Consulté le 16 octobre 2008.

AMERICAN FRIENDS SERVICE COMMITTEE (sans date). *Community Garden Project.* [En ligne]. http://www.afsc.org/bosnia/ht/display/ContentDetails/i/17665/pid/14190. Consulté le 16 octobre 2008.

BLAGOJEVIC, B. (2007). Peacebuilding in Ethnically Divided Societies. *Peace Review : A Journal of Social Justice*, *19*(4), p. 555-562.

BOLE-RICHARD, M. (2008). La crise de l'eau s'accentue en Israël et frappe durement les Palestiniens. *Le Monde*, 17 août 2008.

B'TSELEM (sans date). *The Water Crisis.* [En ligne]. http://www.btselem.org/english/Water/Index.asp. Consulté le 16 octobre 2008.

CARR, P. (2007). "Shock and Awe" and the Environment. Peace Review: *A Journal of Social Justice*, *19*(3), p. 335-342.

CLAYTON, S. et OPOTOW, S. (2003). Introduction: Identity and the Natural Environment, dans S. Clayton et S. Opotow (dir.), *Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature*. Cambridge : The MIT Press, p.1-24.

CLAYTON, S. (2003). Environmental Identity: A Conceptual and An Operational Definition, dans S. Clayton et S. Opotow (dir.), *Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature*. Cambridge : The MIT Press, p.45-66.

CUTTER-MACKENZIE, A. (2009). Multicultural School Gardens: Creating Engaging Garden Spaces in Learning about Language, Culture and Environment. *Canadian Journal of Environmental Education*, *14*, p.122-135.

DE CHÂTEL, F. (2007). Perceptions of Water in the Middle East : The Role of Religion, Politics and Technology in Concealing the Growing Water Scarcity, dans H. Shuval et H. Dweik (dir.), *Israeli-Palestinian Water Issues – From Conflict to Cooperation*. Berlin : Springer, p. 53-60.

FORMOLI, T.A. (1995). Impacts of the Afghan-Soviet War on Afghanistan's Environment. *Environmental Conservation*, *22*(1), p. 66-69.

FRIENDS OF THE EARTH MIDDLE EAST (sans date). *EcoPeace / Friends of the Earth Middle East: About Us*. [En ligne]. http://www.foeme.org/about_us.php. Consulté le 16 octobre 2008.

GAL-OR, N. et GIESEN, K.-G.(2007). The Concept of War. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, *19*(2), p. 149-156.

GALTUNG, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Oslo : International Peace Research, SAGE Publications.

GIORDANO, M. F., GIORDANO, M.A., et WOLF, A.T. (2005). International Resource Conflict and Mitigation. *Journal of Peace Research*, *42*(1), p. 47-65.

GRESH, A. et VIDAL, D. (2006). *Les 100 clés du Proche-Orient*. Paris : Hachette littératures.

HARARI, N. (2008). *Environmental Peacebuilding Theory and Practice. Part I: A Case Study of the Good Water Neighbors Project*. Amman, Bethléem et Tel-Aviv : Friends of the Earth Middle East.

HARRIS, I. et MISCHE, P.M. (2004). Environmental Peacemaking, Peacekeeping, and Peacebuilding: Integrating Education for Ecological Balance and a Sustainable Peace, dans A.L. Wenden (dir.), *Educating for a Culture of Social and Ecological Peace*. Albany : State University of New York Press, p. 169-182.

HARRIS, I. et MORTISON, M.L. (2003). *Peace Education*. Jefferson (NC) : McFarland.

HOMER-DIXON, T. (1999). Environment, *Scarcity and Violence*. Princeton : Princeton University Press.

IRAM, Y. (2006). Culture of Peace : Definition, Scope and Application, dans Y. Iram (dir.), *Educating toward a Culture of Peace*. États-Unis : Information Age Publishing, p. 3-12.

LE PRESTRE, P. (2005). *Protection de l'environnement et relations internationales. Les défis de l'écopolitique mondiale*. Paris : Armand Colin.

LONERGAN, S.C. et BROOKS D.B. (1995). *Watershed. The Role of Freshwater in the Israeli-Palestinian Conflict*. Canada : CRDI. [En ligne]. http://www.idrc.ca/fr/ev-9325-201-1-DO_TOPIC.html. Consulté le 21 mars 2008.

KELLERT, S.R. (1997). *Kinship to Mastery. Biophilia in Human Evolution and Development*. Washington : Island Press.

MAHUZIES-SANUY, P. (2008). *Jardin et jardinage. Un terreau fertile pour la formation continue des enseignants au primaire*. Mémoire inédit de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal.

MARCUSE, H. (2008). La naissance de l'écologie politique. *Philosophie Magazine, Hors-série XX^e siècle : Les philosophes face à l'actualité*, août-septembre, 74. Première édition en 1972 dans Le Nouvel Observateur.

MISCHE, P.M. (2004). Ecological Security: New Challenges for Human Learning, dans A.L. Wenden (dir.), *Educating for a Culture of Social and Ecological Peace*. Albany : State University of New York Press, p. 32-52.

MORRELL, C. (2006). *Evaluation of the Community Garden Program of Bosnia and Herzegovina, 2000-2006*. American Friends Service Committee.

NAOUFAL, N. (2008a). Diversité culturelle et paix socio-écologique : les apports de la dimension critique de l'éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, 7*, p. 91-108.

NAOUFAL, N. (2008b). *L'eau, source de conflits majeurs. Le cas israélo-palestinien dans le cas du Jourdain*. Rapport de synthèse environnementale. Montréal : Université du Québec à Montréal.

NORDLAND, E. et REARDON, B. (1994). *Learning Peace: The Promise of Ecological and Cooperative Education*. Albany : State University of New York Press.

OSKAMP, S. (2000). Psychological Contributions to Achieving an Ecologically Sustainable Future for Humanity. *Journal of Social Issues*, *56*(3), p. 373-390.

PARSONS, R., TASSINARY, L., ULRICH, R., HEBL, M. et GROSSMAN-ALEXANDER, M. (1998). The View from the Road: Implications for Stress Recovery and Immunization. *Journal of Environmental Psychology, 18*, p.113-140.

PELLOW, D. (1992). Spaces that Teach: Attachment to the African Compound, dans I. Altman et S.M. Low (dir.), *Place Attachment*. New York et Londres : Plenum Press, p.187-208.

PICKERING, P.M. (2006). Generating Social Capital for Bridging Ethnic Division in the Balkans: Case Study of Two Bosnian Cities. E*thnic and Racial Studies*, *29*(1), p. 79-103.

PRUNEAU, D. et CHOUINARD, O. (1997). Un modèle d'intervention pédagogique qui favorise la relation personne/groupe social/environnement, dans M. Hrimech et F. Jutras (dir.), *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP. [En ligne]. http://www.umoncton.ca/littoral-vie/articles.htm. Consulté le 5 mai 2008, p. 107-123.

ROBERTS, W. (2005). Staking out Peaceful Ground. Community Gardens Are Healing the Wounds of War in Bosnia and Herzegovina. *Green Teacher, 75*, p. 25-26.

ROSEMAN, J. (2008). *Environmental Peacebuilding Theory and Practice. Part II: In Depth Analysis of the Wadi Fukin / Tzur Hadassah Communities*. Amman, Bethléem et Tel-Aviv : Friends of the Earth Middle East.

SAUVE, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement – Éléments de design pédagogique*. Montréal : Guérin.

SAUVE, L. (2003). *Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement. Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.

SAUVÉ, L., NAOUFAL, N. et AUZOU, E. (en préparation). *Théories et pratiques de l'éducation relative à l'éco-alimentation : une enquête exploratoire au Québec*. Rapport de recherche dans le cadre du programme « Éducation relative à la santé environnementale : Fondements et pratiques liés à la problématique de l'alimentation en contexte d'éducation populaire et communautaire » sous la direction de Lucie Sauvé. Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, Université du Québec à Montréal.

SAUVÉ, L. et ORELLANA, I. (2004). Environmental Education : Contribution to the Emergence of a Culture of Peace, dans A.L. Wenden (dir.), *Educating for a Culture of Social and Ecological Peace*, (p. 99-122). Albany : State University of New York Press.

SAUVÉ, L., ORELLANA, I., QUALMAN, S. et DUBÉ, S. (2001). *L'éducation relative à l'environnement. École et communauté : une dynamique constructive*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.

SHERIF, M. (1966). *Group Conflict and Co-operation: Their Social Psychology*. Londres : Routledge and Kegan Paul.

THÉSÉE, G. et CARR, P. (2008). Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement : la résistance éco-épistémologique. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, 7*, p. 65-90.

VADROT, C.-M. (2005). *Guerres et environnement. Panorama des paysages et des écosystèmes bouleversés*. Paris : Delachaux et Niestlé.

VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Collection Éducation et Formation. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université.

VRASIDAS, C., ZEMBYLAS, M., EVAGOROU, M., AVRAAMIDOU, L. et ARAVI, C. (2007). ICT as a Tool for Environmental Education, Peace, and Reconciliation. *Educational Media International, 44*(2), p. 129-140.

WEINTRAUB, B.A. (1995). Defining a Fulfilling and Relevant Environmental Education. *Urban Education, 30*(3), p. 337-366.

WENDEN, A.L. (2004). *Educating for a Culture of Social and Ecological Peace*. Albany : State University of New York Press.

WESTING, A.H. (1989). *Comprehensive Security for the Baltic: An Environmental Approach*. États-Unis : Sage Publications.